

Lernen mit Erwachsenen – Begründungen und Gegenargumente für eine Eigenständigkeit der Erwachsenenbildung

Monika Kil

1. Zum Kontext und Aufbau des Textes

Das Buch von Hans Tietgens „Lernen mit Erwachsenen“ (1967) ist unter der Mitarbeit von Heinz L. Matzat (ein Philosophiewissenschaftler, der auch philosophische Studienkreise an der VHS hielt und für die empirische Analyse in diesem Band zur Verfügung stellte), Hans Müller (ein Kursleiter in der beruflichen Weiterbildung für Mitarbeiter von Industrie- und Handelsbetrieben mit dem Themenbereich volkswirtschaftlicher und innerbetrieblicher Ordnung) und Johannes Weinberg (ein ehemaliger Mitarbeiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes im Bereich muttersprachlichen Unterrichts für Erwachsene und später Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Münster) entstanden. Vorab sei dazu auf die leitende Zielstellung des Buches insgesamt verwiesen: Es wird sich bei dem komplexen Sachverhalt des Lernens mit Erwachsenen zum einen auf Vermittlungsvorgänge konzentriert, die zum anderen bereits einer normativen Grundorientierung am erwachsenen Lernenden, wie Hans Tietgens in seinen klassischen *Vorbemerkungen* schreibt, unterliegen: dass nämlich das Lernen ein Mitvollzug mit anderen sei und Aufgabe des Lehrenden deshalb sei, dieses ‚Mit‘ zu fördern und sich in den Lernvollzug mit einzu beziehen. (15f.). Wie dies gehen soll, wird mit empirischem Material veranschaulicht und belegt. Es werden Rekonstruktionen von Unterrichtsgesprächen herangezogen und dies noch ohne die Möglichkeit der elektronischen statistischen Auswertung und des derzeitigen Einsatzes videografischer Verfahren (vgl. Schrader u.a. 2010). So werden Verlaufsprotokolle, Beteiligungsspiegel, hier in Form der Erfassung von Beteiligung, Interaktion und Reihenfolge der gewählten Handlungsformen auf Seiten der Lehrenden und Lernenden, verwendet. Die Leser/-innen erhalten damit konkrete Einblicke in fachdidaktisches Handeln aus tatsächlich stattgefundenen und vom Inhaltsbereich, von den Zielgruppen und vom Format her stark variierenden Kursen – u.a. eines Deutschkurses, eines philosophischen Studienkreises und einer Theaterbesprechung. Mit diesem Werk haben wir es mit einem bis heute raren empirischen Zugriff auf das Lehr-/Lerngefüge Erwachsener zu tun, und es handelt sich gleichsam um ein historisches Dokument wie sich Weiterbildungsforschung in den 60ern „praktisch“ konstituierte, nämlich in enger Zusammenarbeit zwischen Kursleitenden und Forschenden. Das starke Interesse an empirischer Unterrichtsforschung zeigt sich auch am Ende des Buches. Noch im Anhang „Über den Zusammenhang von Lehrerverhalten und Lernerfolg“ (Teaching Styles) werden Befunde der empirischen Unterrichtsforschung aus den USA rezipiert (Solomon u.a. 1963), die in Folge des „Sputnikschocks“ dort intensiviert betrieben wurde. Auch ohne Internetzugang verhält sich die Erwachsenenbildung zu dieser Zeit sehr zeitnah zu internationalen Forschungsergebnissen. Das hier aber nun in der Hauptsache vorgestellte und interpretierte relevante Kapitel bildet das erste und einleitende ab.

Die *Grundfrage* von Hans Tietgens im ersten Kapitel „Zur Problematik einer Eigenständigkeit“ (S. 17-46) lautet: Kann sich die Erwachsenenbildung die Eigenständigkeit eines Bildungsbereichs zuschreiben, d.h. hält der zu dieser Zeit bereits vielfach publizierte Konsens, dass es i.e.S. vor allem eine eigenständige Methodik für das Lernen mit Erwachsenen gibt, vor der Realität stand? Dazu

128

wird das „Selbstbild der Erwachsenenbildung“ auf knapp einer Seite insoweit skizziert, als dass ein konzises Bild einer bereits eigenständigen Disziplin entsteht. Dieses Ergebnis wird dann aber im laufenden Text immer wieder zur Disposition gestellt, indem vier „Bedenken“ vorangestellt werden (gegenüber dem Gegenbild „Schule“; dem Vorrang der „Allgemeinbildung“ und des „Fragmentarischen“; der positivistischen Sicht auf das Lernen des Erwachsenen; der Neigung zum „Informellen“), um daraufhin gesondert *Eigenständigkeitsmerkmale* in sieben Unterabschnitten zu betrachten (vgl. Punkt 2.). Letztere werden reflektiert auf dem Hintergrund der drei großen Zielstellungen von Erwachsenenbildung:

- „Hilfe zu leisten für das Lernen“,
- „Hilfe zu leisten für die Orientierung und Urteilsbildung“ (Anm. insbesondere diese Aufgabe sorgt für die Widerlegung),
- „Hilfe zu leisten für die Eigentätigkeit“.

2. Alleinstellungsmerkmale der Erwachsenenbildung im kritischen Licht

Freiwilligkeit und Motivation: Es kann aber auch niemand verpflichtet werden!

Für die Erwachsenenbildung in dieser Zeit wird immer wieder die Tatsache herausgestellt, dass die Teilnehmenden freiwillig zu den Veranstaltungen kommen und dies für die Lernsituation mit Erwachsenen entscheidend günstig kennzeichnend ist (z.B. weniger Zeitdruck, Aufgeschlossenheit gegenüber Lerninhalten). Es waren die heutigen verordneten und teilnahmekontrollierenden Kurse in Einrichtungen der Erwachsenenbildung (z.B. Integrationskurse, Kurse der Arbeitsagentur und Berufsförderung Jugendlicher) wohl noch undenkbar.

Hans Tietgens rät jedoch, anstatt auf eine abstrakte Vorstellung von Freiwilligkeit zu bauen, solle man sich um die Motive der möglichen und tatsächlichen Teilnehmer/-innen kümmern, denn auch berufliche Notwendigkeit könne Freiwilligkeit einschränken. Insofern gibt er allerdings auf der Gegenseite dem Alleinstellungsmerkmal recht und problematisiert es: Denn eine zentrale Folge von Freiwilligkeit sei, dass niemand verpflichtet sei, zu bleiben. Genau hier sei nun ein „eigenständiges“ Kernproblem der Erwachsenenbildung, sich, an diese Prämisse gebunden, „nur“ an Teilnehmererwartungen zu orientieren und nicht an Maßstäben, die an das Angebot ursprünglich gestellt waren und die zum Bildungserfolg führen.

Hans Tietgens hält hier ein Plädoyer für die Sachgerechtigkeit, welches der derzeit im Vordergrund stehenden Rede vom Kunden in der Weiterbildung in zu kurz greifenden Qualitätsdebatten diametral entgegensteht: Dem zu Vermittelnden nämlich auch dann gerecht zu werden, wenn es Teilnehmerschwund hervorruft!

Erfahrung und Vergangenheit: Die Scheinauthentizität der Erlebnisse schränkt die Bildsamkeit ein!

Die Argumentationsfolge ist hier ähnlich: Der Prämisse, sich an Erfahrung auszurichten, steht wiederum eine bildungshemmende Seite gegenüber. Hans Tietgens definiert dabei Erfahrung als vollzogen, „wenn verschiedene Erlebnisse aufeinander bezogen und wirklichkeitsangemessene Schlüsse daraus gezogen sind“ (S. 24). Bleibt Vergangenes als Voreinstellung und Verfestigung erhalten, so wird Kommunikationsfähigkeit im Lernprozess behindert, so dass im Lernpro-

zess eher Erfahrungen geschaffen als genutzt werden müssten. Die Konfrontation mit Erlebnissen und Erfahrungen der Teilnehmenden untereinander bilden dabei für Hans Tietgens eine zentrale Rolle. Sie könne Unsicherheit oder Bestätigungsbedürfnis auffangen (therapeutische Funktion von Erwachsenenbildung). Das Aushalten von Zumutung in der und durch die Gruppe und der Umgang der Kursleitenden selbst mit diesen Prozessen kann dagegen nicht für alle Formen von Erfahrungen vorausgesetzt werden. Heute erscheint es hilfreich für den Fortgang von Lernprozessen, auch individualisierende professionelle Leistungen und Verarbeitungshilfen aus dem Lernprozess selbst auszulagern (z.B. Lernberatung, bzw. Beratung generell, vgl. Anbietertyp „Leistungsmix“ bei Kil/Schlutz 2009).

Altersspezifisches Lernen: Was sich potenziell entfalten kann, kann nicht zum allgemeinen Maßstab werden!

Hier spricht Hans Tietgens das zu der Zeit herrschende Bild vom Erwachsenen an, das er generell sinnverstehend lernen könne. Diese Denkebene verlange jedoch Lebensphasen mit viel Zeit zum Lernen und die Möglichkeit und Fähigkeit, das zu Lernende auf bereits Gelerntes beziehen zu können. Die Kategorie des Sinnes werde erst auf einer Denkebene relevant, die einem großen Teil der Bevölkerung durch die traditionelle Bildungspolitik verschlossen geblieben sei. Dass geringere Gedächtnisstärke und Reaktionsschnelligkeit mit Hilfe von ökonomischerem Lernen und Zuordnungsfähigkeit ausgeglichen werden könne, müsse doch relativiert werden. Was im Prinzip möglich sei, könne nicht ohne weiteres als genereller Maßstab für die Erwachsenenbildung gelten. Damit hat die Art des Lernens Erwachsener nicht die Besonderheit, die ihr gerne unterstellt wird, sondern Lehrende hätten es (größtenteils) mit kasuistisch-additiv, imitativ Lernenden zu tun.

Mündigkeit und Gleichberechtigung: Eine Auseinandersetzung mit Autorität und Gegensteuerung bleibt erforderlich!

Dieses Alleinstellungsmerkmal verweist auf die These, dass die Gleichberechtigung der Bildungspartner in der Erwachsenenbildung darauf basiert, dass sie es mit mündigen Menschen zu tun habe. Dabei stellt Hans Tietgens nicht in Frage, dass gegenüber dem Erwachsenen angesichts seiner Mündigkeit von Bildung nur im Sinne von der Hilfe zur Selbstbildung die Rede sein könne, Erziehungsmaßnahmen hingegen unangebracht seien, sondern er will die didaktisch-methodischen Konsequenzen, die mit dem Grundsatz von Selbstverantwortlichkeit der Teilnehmer/-innen gezogen werden, kritisch reflektieren. „Mündigkeit“ sei im Sinne der Äußerung und Wahrnehmung von Wünschen und Bedürfnissen erst ausfindig zu machen bzw. hervorzurufen. So verlange das Prinzip der Mündigkeit trotzdem ein interventives Kursleiterverhalten, das an selbstständige Eigentätigkeit appelliert und Gruppenarbeit fördert.

Im Lehr-/Lerngeschehen werde zeitweilig eine Anerkennung von funktionaler und operationaler „Auftragsautorität“ vollzogen, d.h. die Teilnehmer/-innen eines Kurses oder Arbeitskreises erwarten, dass ihnen etwas geboten wird und sie „geordnet“ lernen können. Diese Form von Autorität in der Erwachsenenbildung sei so lange berechtigt, wie derjenige, der sie ausübt, die Chance bietet, über sie zu reflektieren. In diesem Zusammenhang bleibt es Aufgabe des Kursleiters zu verdeutlichen, dass Lernen um so besser gelingt, wenn Teilnehmende selbstständig mitarbeiten und den Teilnehmer/-innen gegenüber der Wert gemischter Gruppen

begründet werden kann. Dies kann nach Hans Tietgens aber kein Anlass sein, auf Leitungsfunktionen zu verzichten, insbesondere auf die der „Gegensteuerung“. Beispiele für Gegensteuerung sind: etwas in Frage zu stellen, unberücksichtigte Aspekte eines Themenkomplexes hervorzukehren, Minderheitenstandpunkte zu stützen, Mehrdeutigkeiten ertragen zu lernen und generell Aufgeschlossenheit gegenüber der anderen Seite zu schaffen.

Das Okkasionelle: Auch systematisches Lernen hat seine Berechtigung!

Auch hier geht es Hans Tietgens darum, wie eine an sich richtige Beobachtung in ihrer Bedeutung unangemessen erweitert und zum Alleinstellungsmerkmal erhoben wird. Der okkasionelle Ansatz geht vom konkret Erlebten aus, d.h. ein situationsbezogenes Aufgreifen und situationsbezogenes Lernen wird priorisiert. Das Anstellen von Vergleichen und Folgerungen sei jedoch nur im Rahmen bestimmter Sachstrukturen möglich, d.h. an konkrete Fragestellungen und Fakten zu binden.

3. Zur Aktualität der Diagnose

Bei genauerer Analyse erscheinen also die Eigenständigkeitsmerkmale¹ der Erwachsenenbildung insgesamt wenig tragfähig. In der Konsequenz wird die Besonderheit des Lernens Erwachsener also zurückgewiesen, insbesondere wenn sie von einem Idealtyp des Erwachsenen abgeleitet werden. Je älter Menschen werden, um so größer wird eben die Varianz, die sich u.a. auf unterschiedliche Erlebnisse und Erfahrungen im Grad der Bildsamkeit ergeben. Trotzdem bleibt das Lernen Erwachsener bei Hans Tietgens im Prinzip an den Voraussetzungen und Problemstellungen von Bildungspartnern orientiert. Es verbleiben damit genuin erwachsenengemäße Verhaltensstile und partnerschaftliche Umgangsformen, ohne dass intentionale und interventive Handlungen von Kursleitenden obsolet werden. Angesichts eines Wandels von Schule und Schulpraktiken könnten sich aus seiner Sicht zudem günstige Rückwirkungen von Erwachsenenbildung ergeben und sich damit m.E. Abgrenzungen zwischen den institutionellen Orten des Lernens im Lebenslauf noch mehr auflösen.

Angesichts der Ausführungen von Hans Tietgens bleibt weiter zu fragen: Hat die Erwachsenenbildung heute ihr Selbstbild, bzw. die Eigenständigkeit empirisch belegt? Müsste dazu Erwachsenenbildungsforschung nicht Unterrichtsanalyse und Fortbildung (mehr) miteinander verbinden? Gibt sie ihren Kursleitenden/Lehrenden einen validen Kompetenzkanon? Werden die von Hans Tietgens ausgearbeiteten ambivalenten Erscheinungen bzw. nötigen Differenzierungen nach Bildungsaufgaben und -zielen in der heutigen Evaluations-/Qualitätssicherungspraxis überhaupt berücksichtigt?

Zu bestätigen scheint sich, dass Lernen – auch im Lebenslauf – im Prinzip immer gleiches Tun erfordert und nach den Befunden der Lehr-/Lern- und neurowissenschaftlichen Forschung (n. Stern u.a. 2005) generelle Aussagen zu Erfordernissen der Unterstützung von Lernprozessen ebenfalls im Sinne von Hans Tietgens, auch wenn ihm wohl das „Miteinander“ (s.o.) hier zu indirekt vorgekommen wäre, getroffen werden können. Danach sollten Lehrende:

¹ Hans Tietgens behandelt noch ein weiteres vermeintliches „Eigenständigkeitsmerkmal“: Wissenschaftlichkeit und Laienbildung. Dieses wird nach seinem „Versuch einer Differenzierung“, also der Zusammenfassung als letzter Punkt seines Buchabschnitts, behandelt und von ihm vehement als Ganzes zurückgewiesen.

- die Lernenden mit Anregungen und Anforderungen, die noch nicht auf Anhieb bewältigt werden können, für deren Lösung aber (bereichsspezifisches) Vorwissen mitgebracht wird, konfrontieren,
- variierende Erwerbs- und Anwendungskontexte bieten,
- Übungs- und Gesprächsangebote bereitstellen,
- Irrtümer und Fehler zulassen und aufgreifen,
- Stresserleben, Schlaf- und Ruhepausen berücksichtigen,
- motivationale und metakognitive Prozesse für die Regulation von Lernen als evident anerkennen,
- sinnstiftende Aufgaben, die eine handelnde Auseinandersetzung ermöglichen und im sozialen Kontext stattfinden, anbieten („Lebensnähe“),
- kognitive Entlastungsmechanismen (z.B. multiple Repräsentation von Wissensseinheiten/sog. Chunks) einbeziehen, da sie das Lernen stützen.
- Alles Aufgeführte ersetzt keinesfalls das gezielte Üben.

Im Vergleich zur Schule spielen in der Erwachsenenbildung allerdings Auswahlentscheidungen, die auf Erwartungen und Erfahrungen der erwachsenen Lernenden basieren, eine größere Rolle, sodass Ergebnisse zum Bedingungsgefüge von Unterrichtsqualität (z.B. Helmke 2005) hier wiederum nicht übertragen werden können. Personale Faktoren wie spezifische Motive und Interessen (n. Illeris, 2010, sog. „Lebensprojekte“) sind zentrale Ursachen dafür, dass erwachsene Personen Lernangebote überhaupt aufgreifen, sich bestimmte Aufgaben aussuchen, sich aktiv mit Inhalten auseinander setzen und Ergebnisse anstreben. Vom bereichsspezifischen Vorwissen hängt es dann zusätzlich ab, wie die vorgefundenen Lernumgebungen angenommen und die jeweiligen Lerninhalte verarbeitet werden. Dementsprechend kann es keine einheitlichen Effizienzkriterien für Lehren und Lernen geben, sondern es muss für jeden Inhaltsbereich erarbeitet werden, wie Lernumgebungen zu gestalten sind (vgl. Kil/Wagner 2006). Das heißt, Fragen der (Fach-) Didaktik müssen in Konsequenz einer Lernforschung für die Weiterbildung eine bleibende Rolle spielen (vgl. Nussli 2006).

4. Schlussbemerkung

Wenn die Frage nach der Eigenständigkeit der Erwachsenenbildung, hier auf das Lernen Erwachsener hin zugespitzt, gestellt wird, so ist die Zugehörigkeit zur Erziehungswissenschaft unter Einschluss pädagogisch-psychologischer und sozialpsychologischer Forschung evident. Dabei ist dem quantitativen Empirismus die Grenze der Komplexität des Lehr-/Lerngeschehens von Erwachsenen gesetzt und es bleibt bei der Notwendigkeit einer eigenständigen modellhaften didaktischen Bilanzierungsfähigkeit. Erwachsenengerechte Didaktik bleibt damit Kern einer relativierten Eigenständigkeit, auch in der Folge für die Ausgestaltung von Weiterbildungsorganisationen (vgl. Schlutz 2007).

Literatur

- Helmke, A.: Unterrichtsqualität. Seelze 2005⁴
Illeris, K.: Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernen. Bad Heilbrunn 2010
Kil, M./Schlutz, E.: Veränderungen und Ausdifferenzierung im Anbieter- und Leistungsspektrum der organisierten Weiterbildung. In Hof, C./Ludwig, J./Zeuner, C. (Hrsg.), Strukturen Lebenslangen Lernens. Baltmannsweiler 2009, S. 64-75

Aus: Wiltrud Gieseke/Joachim Ludwig (Hrsg.): Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: HU-Berlin, 2011 (Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 16)

132

Kil, M./Wagner, S.: Entwicklungsarbeiten zum Fragebogen „Organisation und Teilnehmende“ [OrTe]. Ein Instrument zur Erfassung von Erwartungen an Lehre, Lernen und Organisation in der Weiterbildung. In: REPORT: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 29 (2006) 1, S. 63-74

Nuissl, E.: Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2006

Schrader, J./Hohmann, R./Hartz, S. (Hrsg.): Mediengestützte Fallarbeit. Bielefeld 2010

Solomon, D./Bezdek, W. E./Rosenberg, L.: Teaching Styles and Learning. Brookline, Mass. 1963

Schlutz, E.: Auf dem langen Weg zu einer nutzenstiftenden wissenschaftlichen Didaktik. In: REPORT: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 30 (2007) 2, S. 21-32

Stern, E. u.a.: Lehr-Lernforschung und Neurowissenschaften: Erwartungen, Befunde und Forschungsperspektiven. Bonn/Berlin 2005

Tietgens, H.: Lernen mit Erwachsenen – Von den Arbeitsweisen der Erwachsenenbildung, darin: Zur Problematik einer Eigenständigkeit (S. 17-46). Braunschweig 1967